

TECER E ENTRETECER A VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS NA FORMAÇÃO DOCENTE

WEAVING AND INTERWEAVING LIFE: EDUCATION FOR SEXUALITIES AND GENDERS IN TEACHING TRAINING

Constantina Xavier Filha

Professora da Faculdade de Educação e na Pós-Graduação – CPAN (UFMS), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX)
e-mail: tinaxav@gmail.com

PARA INICIAR A TESSITURA...

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite.

E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo.

Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome, tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lâ cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Marina Colasanti
(A moça tecelã, 2007)

Tecer, entretecer, entremear, urdir, engalfinhar, modificar, mudar, transformar... eis algumas das possibilidades, com os fios da vida, realizadas pela moça tecelã de Marina Colasanti. De um simples e solitário fio, transformá-lo em vida numa rede de possibilidades e complexidades. Eis o desafio proposto à moça e por ela vivido.

O que é que esta metáfora nos inspira a pensar no processo de formação docente nos campos teóricos de sexualidades, gêneros e diferenças? Primeiramente, ela me parece pertinente nessa grande tessitura de vidas, problematizações, novas formas de pensar o impensado que caracterizam os momentos de formação. Mais ainda em tempos difíceis em que vivemos para se discutir essas temáticas. A metáfora parece-me relevante para pensar as contradições vividas no processo de se constituir nessas tramas da vida, nos processos de objetivação e subjetivação propostos pela análise foucaultiana ou por uma nova forma de colocar o sujeito como objeto de conhecimento nas tramas do cuidado de si e do outro, engalfinhadas nas redes de possibilidades e de poder, também propostas pelo filósofo Michel Foucault (2004a, 2004b).

Nesse mar de possibilidades e de entremeios, muitas são as questões propostas. Dentre elas:

Como pensar a educação para as sexualidades e os gêneros na formação docente, tanto em nível inicial quanto continuado?

Como percorrer os possíveis labirintos para questionar e propiciar momentos de discussão e desestabilização de algumas verdades que envolvem sexualidades, gêneros e diferenças?

Isso nos põe a questionar... Eu, particularmente, venho refletindo há muitos anos em como lidar ético-teórico-metodologicamente com/na formação docente. Antes disso, porém, deve-se questionar o próprio termo “formação”. Colocar o sujeito em “fôrmas” de conhecimento? “Enformá-lo”? “Ensiná-lo” a pensar? Esta não é, certamente, a proposta que proponho nos espaços formativos que promovo; pelo contrário, estes são momentos importantes para questionar, colocar em xeque, rever verdades culturalmente aceitas muitas vezes sem se discutir. Em alguns dos textos que escrevi sobre o tema, tenho partido de outra metáfora da poesia do saudoso poeta Manoel de Barros, como as *peraltagens* possíveis nos processos de tecer e destecer pensamentos, discursos, representações tão arraigadas e culturalmente naturalizadas.

Penso que em “momentos de educação de educadores”, expressão utilizada por Britzman (1996), muitas questões podem ser acionadas (XAVIER FILHA, 2009b). Que discursos e representações sobre sexualidades e gêneros se encontram nas narrativas de cursistas, educadores/as e acadêmicos/as, em processos de formação? O que instiga algumas pessoas a participar em atividades de formação e a outras não? O que significa negar-se participar dessas discussões? Que possibilidades didáticas promovem a curiosidade, a busca pelo novo, ou o desejo de nos colocar em xeque, de aprender a tecer novos conhecimentos e a destecer antigos discursos recrudescidos por discursos religiosos e moralistas? Como promover o pressuposto foucaultiano da *problematização* e, com isso, propiciar um *passo atrás* e questionar o que fizeram de nós mesmos/as e com isso pensar em construir novas possibilidades de vida profissional e pessoal? Como questionar as razões pelas quais fomos levados/as a pensar da maneira que pensamos, e não de outra? Como desestabilizar discursos preconceituosos, homofóbicos, sexistas, transfóbicos, misóginos e violentos? Em que momentos as representações de sexualidade e gênero recrudescem ou são modificadas na formação docente? Como pensar silêncios, ditos e formas de dizer e (des)dizer, além das resistências a aprender e a não promover novas aprendizagens sobre esse processo formativo? Como entender a disposição de muitos/as educadores/as, na formação continuada, ao solicitar ‘receitas’ e ‘fórmulas prontas’ para atuar face às *expressões de sexualidade* das crianças

na escola ou nos centros de Educação Infantil, em admitir que não há soluções mágicas e ao mesmo tempo descartam outras possibilidades de pensar que não as já sacralizadas e naturalizadas trazidas de sua própria formação? Teriam disposição para ouvir e elaborar novas formas de pensar a respeito? Ou pretendem comprovar suas convicções e o próprio eco? Como questionar as identidades docentes em relação às temáticas em pauta? Como atuar e constituir-se no âmbito da ética profissional face a expressões de sexualidade de crianças e adolescentes? Como lidar com os anseios do alunado que deseja por um diálogo franco? Como questionar o discurso religioso?

Como propor novas formas de pensar sobre tais temas em períodos de recrudescimento religioso e de fundamentalismos já não mais latentes como nos tempos atuais? Como provocar o pensamento científico e instigar o comprometimento ético e político de profissionais da educação que deverão pensar o pessoal-profissional e o político em suas práticas profissionais com crianças e adolescentes em escolas e centros de Educação Infantil?

Muitas e muitas questões! Hoje, por toda a trajetória acadêmica já dedicada a essas temáticas, tanto na formação docente inicial quanto na continuada, tenho-me questionado e emaranhado-me em controvérsias nesse imenso tear de problematizações que se impõem à formação de educadores e educadoras. Admito tratar-se de um processo complexo, por isso não ser possível ater-se a respostas simplistas, universais e muito menos binárias (de certo e errado). É preciso, no entanto, parar para pensar em todas elas. Necessitamos promover espaços formativos em universidades, e em quaisquer instâncias que possam dar espaço a disciplinas ou espaços pedagógicos para expor essas questões, que por si sós abalam o espaço minado e conflituoso dos currículos, ainda mais em tempos de intensa disputa nos campos do Estado, das ciências, das religiões e do campo jurídico sobre temas como sexualidades e gêneros nos dias de hoje.

Muitos desafios impõem-se à formação docente, à organização dos currículos e até à possibilidade ou não de tal tema entrar nesse âmbito. Há quem se pergunte se a disciplina deveria ser “optativa” ou “obrigatória”. Outros/as acham ser obrigatório e legítimo abrir-se um espaço no currículo com as temáticas em pauta. Outros/as há para quem a temática deve fazer parte, mas não como espaço disciplinar. Seria necessário repensar conceitos e conteúdos a partir do ensino por projeto, dos estudos de caso, entre outras possibilidades

curriculares e didáticas, ou em projetos pedagógicos diferentes dos das disciplinas estanques.

Há ainda quem se pergunte se temas sobre sexualidades, gêneros e diferenças deveriam constituir disciplina de formação docente na formação inicial, e se deveriam constituir uma disciplina “específica” nos cursos de formação de professores/as, dentre eles o de Pedagogia. Outros grupos, ainda, acreditam que essas temáticas devessem ser transversalizadas em todos os campos curriculares dos cursos de formação docente.

Há também quem exclua a temática da formação docente e até mesmo dos cursos nas instituições de ensino superiores, defendendo a opinião de que se trata de um campo de exclusivo âmbito familiar e privado. Para essas pessoas, o tema não cabe em práticas curriculares, nem em disciplinas nesses cursos.

No Brasil ainda não são todos os cursos universitários de formação docente que contemplam em seus currículos disciplinas que priorizam os campos teóricos das sexualidades e gêneros. Eu sou do grupo que milita em prol da legitimidade e existência da disciplina com espaço específico, assim como a temos como disciplina obrigatória¹ no currículo de Pedagogia, na Faculdade de Educação, na universidade em que atuo como docente. Receio, porém, quanto a torná-la obrigatória em todos os cursos no país, pois, mesmo que se estabeleçam parâmetros teórico-metodológicos para a disciplina, na prática, elas fariam a cargo dos referenciais teóricos, morais/moralistas e pessoais de seus/as ministrantes.

Das disciplinas existentes nos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil, muitas partem quase que exclusivamente do interesse, do engajamento de práticas políticas e de militância acadêmica de alguns/as pesquisadores/as que estudam, pesquisam as causas em questão e por elas se interessam, ou de grupos de pesquisa que militam nas problemáticas contra o sexismo, a misoginia, a homofobia e demais formas de violência. Essas disciplinas são ministradas por pessoas que muitas vezes militam teoricamente nessas questões de respeito à dignidade das pessoas, embora nem sempre as disciplinas e seus propósitos sejam assumidos como parte do projeto político-

¹ Disciplina “Educação, Sexualidade e Gênero” no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, com carga-horária de 68 h/a.

-pedagógico e formativo dos cursos, resumindo-se à disciplina de “tal pessoa” ou de tal grupo de pesquisa. Às vezes, a disciplina não dialoga com as demais do currículo e se torna a única a discutir temas considerados polêmicos, sem integração e diálogo com outros temas, ou sem vincular essas temáticas ao projeto político da formação daquele curso.

Outro espaço de formação em que o tema pode ocorrer é o da extensão universitária, campo no qual venho atuando há muitos anos em minha trajetória acadêmica. Acredito muito nesse espaço de formação docente. Atuo nele ética e político-academicamente há alguns anos. Estou convencida de que a universidade tem um papel fundamental a cumprir junto aos/as professores/as desde a Educação Infantil com relação às temáticas em pauta. Esses projetos de formação, por isso, devem ser constantes e contínuos, decididamente excluída qualquer ideia de sazonalidade ou descontinuidade, algo que infelizmente ocorre com muita frequência.

Outro desafio, diante dos tantos que se impõem à formação docente, além de se pensar nos espaços de formação, é repensar o termo “educação sexual”, tão amplamente impregnado de questões biologizantes, universalistas e normativas, frequente ou historicamente vinculado a temas como doenças e gravidez indesejada.

Venho pensando em outro conceito mais abrangente que inclui a complexidade e a problematização das temáticas em pauta. Um deles, a postura dos/as profissionais da educação junto a alunos/as e crianças na referida temática. Trata-se do conceito de ‘educação para a sexualidade’. Minha preferência é pelo termo no plural – ‘educação para as sexualidades’ –, por ampliar a prática pedagógica e compreender aspectos como prazer, descoberta, busca pelo novo, vontade e desejo de saber. Transcrevo o que já escrevi:

refletir, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produzir subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como transitoriedade, ou seja, educação para a ‘vivência’ da sexualidade. O termo poderia até ser ‘educação para as sexualidades’. (XAVIER FILHA, 2009a, p. 33).

O que se pretende com esse conceito é construir novas perspectivas teórico-metodológicas, éticas e estéticas para a condução e mediação destas discussões com crianças e adolescentes. A prática de promover espaços de educação para as sexualidades pode ser efetivada com crianças desde as pequenas até as/os adolescentes e as pessoas adultas. Nesses espaços, podem-se abordar, como já o fizemos, questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito pelo/a outro/a, entre os tantos aspectos a questionar as diferentes maneiras como cada sujeito é constituído. Aprender com as crianças e promover discussões fazem parte do grande e delicioso desafio a empreender (XAVIER FILHA, 2009a). Nesta perspectiva, o/a professor/a não tem a resposta pronta; ele/ela não é o centro do processo. O processo se dará na troca, no jogo pedagógico das perguntas, das pesquisas, dos questionamentos e problematizações constantes que se propiciarão com as temáticas discutidas, pensando o porquê de aquele conceito ou termo se ter constituído daquela forma, pensar nas questões culturais e sociais produzindo maneiras de pensar e de como tudo isso nos afeta na construção de subjetividades. Produzir múltiplas formas de pensar, questionar, problematizar sobre assuntos nem sempre pensados e questionados, estas são as possibilidades da educação para as sexualidades e a equidade de gêneros.

Desestabilizar as certezas e as verdades dos/as cursistas, professores/as e acadêmicos/as, propondo discussões e problematizações nos momentos de educação para as sexualidades e as diversidades/equidades de gênero na formação docente são enormes desafios a serem enfrentados. Questionar o discurso religioso, vê-lo como mais um discurso que também pode ser problematizado, pensar em como ele produz verdades e como nos produz acaba por provocar um (des)tecer de tudo o que sempre aprendemos culturalmente. Soma-se a isso questionar os binarismos de certo/errado, bonito/feio, normal/anormal, dentre outros. Pensar no que se convencionou ser tido culturalmente “normal”. Questionar os padrões heteronormativos nos mais diversos artefatos culturais e nas pedagogias da sexualidade e de gênero; repensar preconceitos – como homofobia, machismo, misoginia, transfobia – e tantas outras formas de violência que nos afetam e, pior, matam pessoas, além de vitimar crianças e adolescentes nas escolas e instituições educativas. Enfim... desafios não faltam... Estou aqui listando alguns deles. Outros tantos são demandados nas práticas cotidianas da sala de aula e nos momentos de formação docente.

Outro desafio desse processo formativo é que se trata de uma tarefa de mão dupla, pois envolve ‘ensinante’ e ‘aprendente’. O processo de tecer os fios do conhecimento nos espaços formativos deve construir um desejo comum pelo saber e pela experiência em saber. O saber, como o conhecemos e como nele fomos constituídos, é permeado por questões de poder. Nos espaços formativos, devemos primar pelo diálogo, pela construção de desejos comuns, pela promoção da tessitura de uma vida mais ética e estética para professores/as e alunos/as (cursistas, professores/as, acadêmicos/as). Nesse processo, temos em comum a linha, que seria o desejo comum; a partir dela, os sujeitos devem se mover para que o tear funcione e produza novos bordados e tecidos. Voltando a metáfora inicial, para a moça tecelã, tecer o dia, a noite, a chuva, o alimento... envolvia primeiramente o desejo de que isso pudesse existir. Foi quando pensou que estava sozinha e teceu um marido que toda a sua história mudou. Como pode o desejo tornar-se presente nesses momentos de formação docente? Na medida em que o pensamento torna-se central, potente e pode proporcionar prazer. Ele passa a fazer sentido quando relacionado à prática pedagógica, aos exemplos da vida cotidiana, quando preenche o vazio do medo que antes se tinha em discutir esses assuntos. Muitas educadoras dizem, ao final da formação, que se sentem mais seguras para pensar e discutir as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças. Passaram a rever os “monstros” criados e que, a partir de então, os conseguem ver com outros olhos e novas perspectivas, com vistas à realização e à vivência de novas práticas pedagógicas.

Com relação à formação docente nos campos teóricos das sexualidades, gêneros, diferenças na educação (XAVIER FILHA, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c), pensamos como o menino do poeta Manoel de Barros (1999), que carregava água na peneira. Primeiramente, parece impossível pensar na possibilidade de se carregar água na peneira. Também parece difícil a tarefa de se trabalhar com essas temáticas na formação docente. No entanto, esta é uma atividade possível na prática de propósitos pedagógicos quando se têm em vista os direitos humanos de meninas e meninos nas instituições educativas. Quando se o faz na medida em que se possa estabelecer um jogo pedagógico entre o possível e o impensado, entre o pensado e o despropósito, entre o desejo de pensar diferente e o desafio de construir novas relações pedagógicas. Carregar água na peneira é uma imagem permeada de imensos desafios, pois requer coragem, criatividade e (des)propósito. Somo esta metáfora à da moça

tecelã de Marina Colasanti, que deseja tecer a vida e o mundo com novos fios, novas cores e texturas. Estas imagens permitem-me pensar a formação docente como um processo “e” um desafio “e” uma inquietação “e” uma dificuldade “e” uma possibilidade “e” ... Um processo de desafio “e” embate “e” dúvida “e” questionamentos...

‘Carregar água na peneira’ e ‘tecer os fios do conhecimento e da vida’ são metáforas que expressam as dificuldades e possibilidades mais frequentes vividas por todos/as nós/as, pelo fato de ainda serem poucos os espaços nas universidades (e outras instituições) de todo o país que propiciam espaços de formação docente. Contudo, já muita coisa se fez, conforme experiências e discussões teórico-metodológicas que ressaltam uma prática “encarnada”, ou seja, ‘vívda na carne’, na ‘tessitura da vida’, nas ‘tramas da ousadia’, da inquietação, do embate, dos conflitos no campo do currículo, para tornar a disciplina viva e presente, seja na forma optativa, eletiva ou obrigatória na Pedagogia e em outros cursos de licenciatura, de extensão universitária, seja no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), seja nos diversos projetos de extensão, mesmo naqueles sem nenhum apoio, até mesmo da própria instituição, em muitos cantos desse país.

A formação docente de ‘carregar água na peneira’ e de ‘tecer/entretecer os fios da vida’ também revela possibilidades. Estas devem ser sempre ponderadas porque sabemos dos limites, das fragilidades e das restrições que sofre qualquer ato educativo. No caso específico, ainda mais porque estamos em terreno movediço de tantos discursos hegemônicos ligados ao pecado, a aspectos religiosos e a normas impostas culturalmente. A minha trajetória pessoal, porém, foi pensada acreditando na formação docente como uma possibilidade sem deixar de pensar que se trata de um jogo pedagógico. Nesse jogo, precisamos “tocar” a outra pessoa. Ela, no caso o/a acadêmico/a, o/a professor/a... precisa ser tocado/a, precisa se sentir provocado/a a pensar sobre si, sobre o/a outro/a e sobre o mundo. Este é o imenso desafio da disciplina ou das formações educativas que promovem a discussão para pensar sobre sexualidades e gêneros, especialmente nos momentos atuais, em que muitas pessoas querem nos emudecer, nos imobilizar. Os processos formativos devem promover o livre pensamento e fazer pensar sobre o direito que as crianças e jovens têm de dialogar sobre qualquer assunto, desde que possamos discutir com respeito, de forma horizontal e com conhecimentos científicos.

A formação docente como possibilidade de discutir assuntos tão sacralizados e naturalizados, contudo, não deveria ser pontual, como em muitos casos ainda o é. Deve ser uma política pública continuada, tanto no aspecto inicial quanto na formação docente, durante toda a vida profissional dos/as educadores/as. Parceria e comprometimento ético-teórico-político deveriam unir universidades, movimentos sociais, secretarias de educação e demais instituições formativas. Além dessas instituições, há outras instâncias, igualmente louváveis e também integrantes do processo, os já citados movimentos sociais, associações e entidades que se preocupam em promover uma vida mais possível de ser vivida, para efeito de se questionar, nas práticas pedagógicas, o machismo, a misoginia, a homofobia, a transfobia e todas as formas de violência contra qualquer pessoa humana.

Para aprofundar mais a questão da formação, discorro, a seguir, sobre dois aspectos presentes nos momentos de formação inicial na Pedagogia, extraídos de minha prática pedagógica, no intuito de urdir novos fios de vida na escola sobre as temáticas tão pouco debatidas e tão cheias de “verdades consagradas” do senso comum.

SEXUALIDADES E GÊNEROS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: URGÊNCIA DE SE DISCUTIR

Por mais que se queira banir a sexualidade e o gênero das instituições educativas, por mais que se queira retirar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação e de qualquer documento curricular, da presença do discurso raivoso de alguns movimentos conservadores que tentam impedir a discussão de gênero e sexualidade nas instituições educativas... um e outra estão nas escolas e nos centros de Educação Infantil. Esta, a meu ver, é uma das mais importantes discussões a se fazer nos momentos formativos, especialmente em nível inicial, nos cursos de graduação de formação de professores/as.

Louro (2000) ressalta que “o corpo parece ter ficado fora da escola” (p. 87). Historicamente, o meio escolar apresentou, e ainda apresenta, dificuldades em se lidar com os corpos dos sujeitos. Há uma tradição de se priorizar a mente em detrimento do corpo. A preocupação da escola é com a cabeça, com o intelecto. Nada que diga respeito ao corpo, a seus desejos, prazeres e desprazeres, seria campo de atenção da escola. Parece que se priorizaram

práticas de sujeitos descorporizados; em tudo o que diz respeito a eles, parece haver uma certa desconfiança ou uma acirrada “educação” para torná-los o mais dóceis possível. Parece haver uma contradição na qual, ao mesmo tempo em que se apagaram os corpos dos sujeitos escolares, se incentivou o disciplinamento dos corpos. No entanto, a estratégia educativa de “apagar” e aniquilar os corpos foi historicamente de os disciplinar ao máximo, para que eles se tornem dóceis, submissos, educáveis e governáveis, como nos indicaram os estudos de Foucault (2009). “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (p. 88). Esta é uma das questões, ao se tratar de sexualidades e gêneros nos espaços educativos, a se pensar por primeiro, e ao mesmo tempo procurar entender por que provocam tanto pânico em muita gente que se permite afirmar que este não é um espaço do diálogo sobre estas questões. No entanto, os corpos estão lá; são corpos desejantes, corpos sexuados, corpos generificados, corpos considerados abjetos e estranhos, corpos que pulsam, corpos que desejam saber, corpos que se apaixonam, corpos curiosos, corpos que resistem...

O desafio imposto à escola e à formação docente é implodir a lógica de que nas instituições educativas estamos somente lidando com o intelecto e com os corpos do “pescoço para cima”. O aluno e a aluna, a criança, é um sujeito completo e isso inclui seu corpo, suas sexualidades, seus gêneros, seus desejos, seus prazeres e desprazeres, suas dúvidas. Os cursos de formação docente necessitam pensar seus currículos para incluir o sujeito em seu aspecto amplo e complexo. Louro (2000) argumenta que as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada dizem sobre os corpos dos/as estudantes ou dos/as docentes. A exceção seria a Educação Física; no entanto, as demais disciplinas parecem produzir áreas de conhecimento sem a presença do corpo. “No ‘sagrado’ campo da educação, não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, desconfiamos do corpo. Nas escolas e universidades, estamos, aparentemente, a lidar exclusivamente com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres incorpóreos” (2000, p. 87-88).

A autora nos instiga a pensar que tanto a tradição escolar quanto as práticas curriculares dos cursos de formação docente negam a existência dos corpos. Parece que nas instituições educativas estamos lidando com seres sem

corpo. E quando os corpos resistem a esses imperativos, há uma intensa e contínua educação para os enquadrar, disciplinar, rotular como desviantes e os encaminhar a médicos/as e psicólogos/as em busca de uma ‘cura’ que os traga para a ‘norma’. Esta maneira de pensar e educar os corpos nas instituições educativas precisa ser desconstruída e problematizada em momentos de formação docente.

O corpo não só está presente nas instituições educativas, como resiste a quaisquer normas e imposições adultocêntricas. Como resistem os corpos das crianças e adolescentes? Ouço, em geral nos momentos de formação docente, depoimentos sobre situações que acontecem nas instituições educativas. Dentre os casos citados, destaco:

*Menino de três anos de idade que **beijou** outro menino na boca em uma escola católica.*

*Menino **beija** uma menina na boca. A professora pergunta por que ele a beijou e ele disse que era porque estava ficando grande. Ela disse que não pode fazer isso especialmente sem o consentimento da menina. Ele disse que a menina queria beijá-lo.*

*Um menino que fica **beijando** os outros colegas na boca o tempo todo.*

*Menina pede para outras colegas segurarem um menino para ser **beijado** por ela na boca. Os/as profissionais da escola chamam a mãe para que a menina seja encaminhada para psicólogo/a porque está com ‘libido’ muito desenvolvida.*

*Na troca de fralda os meninos **descobrem seus genitais e ficam se tocando**.*

*Menino tem **ereção** na hora do banho e mostra para os outros meninos da sala de Educação Infantil.*

*Criança se **masturbando** em sala de aula.*

*Um menino que fica **acariciando o órgão sexual** do coleguinha.*

*Menina de três anos sentada na cadeira fica se **esfregando até sentir prazer**, depois sorri e dorme em cima da cadeira...*

*Meninos **querem saber** como as meninas fazem xixi e querem olhar o que elas têm debaixo da saia.*

*Certo dia um menino de cinco anos **subiu em cima** da coleguinha e ficava fazendo movimentos como se quisesse simular um ato sexual...*

Cada caso narrado mereceria uma discussão aprofundada, algo que não será possível neste texto. Chamo a atenção sobre o que vinha ocorrendo anteriormente, para o fato de que o corpo pulsa e grita na escola e centros de Educação Infantil. Os corpos das crianças resistem às normas e regras que tentam torná-los assexuados e descorpóreos nas salas de aula. O que se deve ressaltar é que, na maioria das vezes, os/as profissionais da educação não sabem lidar com corpos desejosos de saber e curiosos em pensar sobre si e sobre os/as outros/as, desejosos de saber sobre seus desejos, prazeres e curiosidades.

A atitude tomada das professoras e professores diante das expressões de sexualidade nas instituições educativas decorre, na maioria das vezes, da tradição escolar a respeito do que se convencionou pensar do corpo, de que ficou de fora desse espaço mesmo que sempre tenha estado lá. As crianças resistem aos imperativos disciplinadores e insistem em provocar os espaços educativos, deixando educadoras/es em total desespero, com os “cabelos em pé”, diante de suas expressões de sexualidade. Aqui reside e se impõe a necessidade de momentos de formação docente para se pensar que a escola e as demais instituições educativas são espaços em que os corpos estão presentes e em evidência, e por isso, educadoras/es necessitam de embasamento teórico-metodológico para pensar a esse respeito, entender da sexualidade na infância e na adolescência, dentre tantos outros conceitos e temas a serem estudados. O que querem dizer os corpos das crianças ao se autoerotizar²? O que meninas querem dizer ao se tocar e procurar conhecer o corpo um/a do/a outro/a? O que nos dizem ao buscar prazer em seus corpos? E o beijo, que significado tem? Que concepção de infância temos que emudece as crianças ao lhes negar um diálogo franco sobre estes assuntos? As manifestações que ocorrem no espaço educativo não poderiam tornar-se assunto pedagógico a ser com elas discutido? Não seria este também um assunto de escola? Um assunto curricular a ser pensado nos planejamentos e efetivado na prática pedagógica?

Denomino as ações que envolvem o conhecimento do corpo das crianças nas instituições educativas de ‘expressões da sexualidade’, que é para designar

² Prefiro esse termo ao de masturbação. O termo masturbação remete a sexualidade adulta e algo diferente ocorre com a criança que está descobrindo o seu corpo e com isso sente prazer na descoberta.

as formas pelas quais as crianças buscam saber de seus prazeres e vivenciá-los, de conhecer a si e aos/as outros/as. Comumente, utiliza-se o termo ‘manifestação de sexualidade infantil’. Este termo, utilizado por Sigmund Freud no início do século XX (entre 1901 e 1905), é marcado pelas teorias do psicanalista. É salutar ressaltar a importância deste autor para os estudos da sexualidade da criança; no entanto, ele utiliza o termo ‘manifestação da sexualidade infantil’ para descrever as fases de desenvolvimento erótico e sexual da criança desde o nascimento. Seus estudos destacaram, há mais de um século, que a criança é um ser sexuado. A sexualidade na infância é, para o autor, diferente da vivenciada pela pessoa adulta. Como o termo ‘manifestação’ remete à psicanálise e às fases de desenvolvimento da criança, por preferir pensar as várias formas das crianças de viver a sexualidade como expressões, uma forma de dizer algo, adoto o termo «expressões de sexualidade na infância». O termo também nos leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças consigo e entre si, como maneira de expressar suas vontades de saber, vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes são os sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos; no uso de palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas (XAVIER FILHA, 2012c).

Este conceito nos faz pensar que a criança é um ser sexuado, que não é um ser passivo diante das imposições sociais e que constrói suas identidades ao longo de sua vida. Pensar crítica e cientificamente sobre as correntes teóricas da constituição dos sujeitos tem sido uma de minhas opções teórico-metodológicas para pensar as sexualidades na infância e suas expressões nas instituições educativas. Outro aspecto a se evidenciar é pensar numa sexualidade na infância diferenciada da sexualidade adulta. O olhar do adulto sobre as expressões de sexualidade acabam por produzir um julgamento e não um pensamento de que a criança está se descobrindo e descobrindo o mundo.

O desafio que se impõe é pensar que o corpo da criança e dos/as adolescentes está presente e vivo nas instituições educativas. Urge pensar sobre estes assuntos e saber que nós, educadoras/es, também temos corpos que são desejantes, que também têm marcas de múltiplas identidades. Trazer o corpo para

as práticas pedagógicas e escolares talvez seja uma das formas de pensar junto com as crianças e adolescentes e ser mais generosas/os com suas expressões de sexualidade, sem rotulá-las como promíscuas, depravadas, abjetas... mas como sujeitos corpóreos, sexuados, generificados, com direito a diferenças, a vivências de múltiplas identidades, com direito³ a se manifestar sobre quaisquer assuntos e que isso se pode tornar um assunto pedagógico importante para produzir o desejo e o prazer de aprender.

DESNATURALIZAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Professora chama a menina de ‘**menina-macho**’ porque ela brincava de coisa de menino.*

*Professora costuma **separar meninos e meninas** nas brincadeiras e diferenciar as cores rosa e azul.*

*A escola faz **separação do recreio** entre meninas e meninos.*

*Meninas devem **brincar de boneca e fazer balé** e os meninos **brincarem de lutas e fazerem futsal** na escola.*

*Formação de **fila** de menina e de menino.*

*A professora **divide as massinhas** entre as crianças com cores que são culturalmente destinadas a meninas e a meninos.*

*Em um Centro de Educação Infantil, no final de ano, a instituição **presenteou os meninos com carrinhos e as meninas com bonecas**. Um menino de três anos de idade preferiu a boneca e a instituição o presenteou conforme sua vontade. Tal fato desagradou ao pai do menino que o retirou da instituição.*

*Na escola presenciei uma cena em que dois alunos brigavam por uma boneca de pano. A professora tirou da mão do menino falando que era **brinquedo de ‘princesa’ e ‘príncipe’** deveria brincar com carrinhos e bola.*

³ A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), art. 13, assegura que ela terá direito à liberdade de expressão. No Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 16, o direito à liberdade é especificado em ações como a possibilidade de ir e vir, de manifestar opinião, expressão e de brincar, praticar esportes e divertir-se. Portanto, essas são condições fundamentais para que os processos pedagógicos ocorram e para que a promoção da liberdade de expressão, tanto verbal, como com o próprio corpo das crianças, aconteça. Estas devem ser as premissas das metodologias dialógicas para que as crianças opinem e possam pensar sobre assuntos que lhes dizem respeito, como, entre outros, sexualidades, violências contra elas.

*Menino que imita a cantora Anita na escola é **criticado pelas professoras**.*

*No Centro de Educação Infantil temos prato na cor azul escuro e amarelo. As crianças de três anos já separam as cores por gênero, **prazo azul é de menino e o amarelo é o das meninas**.*

*Crianças foram ao banheiro ao mesmo tempo e tiraram as roupas. Elas foram pegadas pela **professora de educação física que as repreendeu e colocou medo nelas** dizendo que iria levá-las para a direção e chamaria seus pais.*

*Jovens trans que não podem utilizar o **banheiro na escola**.*

***Fui proibido** de fazer qualquer atividade com as crianças em função de ser do sexo masculino, inclusive até de entrar nos banheiros das crianças.*

Trago, novamente, relatos de acadêmicos/as, em momentos de formação docente, sobre situações que envolvem gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas em instituições educativas. Observamos que essas temáticas estão presentes o tempo todo nas relações pedagógicas e muitas/os professoras/es não se furtam a realizar uma ‘educação’ seja pelo silenciamento, pela repressão, pela punição, pelo disciplinamento dos corpos, pela normatização dos corpos e comportamentos, pela heteronormatização e até por práticas de violência simbólica calcadas no senso comum, no moralismo ou em preceitos religiosos. Aqui vemos, mais uma vez, a necessidade de discutir essas práticas e os aprofundamentos necessários nos cursos de formação docente, porque, tal como o corpo, a sexualidade, o gênero e a diferença estão nas instituições educativas.

Sexualidade e gênero estão presentes nos cotidianos educativos. Fazem-se presentes na linguagem adotada pelas/os docentes em que se prioriza, na maioria das vezes, o uso exclusivo do masculino padrão. As meninas aprendem desde muito cedo que são do gênero feminino, mas que também deverão atender ao chamado de palavras masculinas e necessitarão se identificar a esse chamado. Por exemplo, se alguém disser “todos os alunos deverão se levantar”, as meninas aprenderão que elas deverão se identificar com essa expressão no masculino; o mesmo não se dará com os meninos, que somente se identificarão com a linguagem no masculino. As temáticas citadas também estão presentes no silenciamento dos currículos que privilegiam ‘vultos’ históricos predominantemente masculinos, negando a presença das personagens do gênero feminino no campo da História, das Artes, das Ciências.

O gênero está tão presente nos cotidianos escolares, que nem sequer questionamos; está naturalizado nas normas e regras escolares. “Gênero é um conceito que permeia e organiza a vida de todo mundo; é tão presente que já naturalizamos seus efeitos” (PELÚCIO, 2014, p. 97). Ele está presente nas questões sutis e rotineiras das relações pedagógicas, no que se espera como ideal para a vivência da masculinidade e da feminilidade, nos comportamentos escolares, nos uniformes, na distribuição das filas entre meninas e meninos, na arquitetura escolar e na vivência dos espaços escolares. É comum os meninos usufruírem de mais espaços livres do que as meninas. O pátio escolar é comumente mais utilizado por eles do que por elas. Elas aprendem desde cedo a ficar em espaços mais confinados e a ter movimentos mais contidos, controlando seus corpos e gestos.

As piadas sobre os universos masculinos e femininos são frequentemente ditas e reforçadas no ambiente escolar, às vezes até mesmo propaladas pelas/os docentes. O ‘mundo’ feminino, além de ser destacado como diametralmente diferente do masculino, é tido como inferior. Tudo isso ocorre na escola sem discussão a respeito. Repetido reiteradas vezes, transforma-se em verdade inquestionada. Temos vivido um processo intenso e sistemático de acentuação das diferenças entre homens e mulheres em pleno século XXI. Os mundos ‘rosa’ e ‘azul’ não são sequer questionados no ambiente escolar; aliás, são reiterados. As brincadeiras ‘de menino’ e ‘de menina’ são fortemente conduzidas sem questionamentos sob esse forte fator social que marca corpos e identidades. “O reforço dessas divisões polares (meninas de um lado, meninos de outro) é uma maneira sutil, mas eficiente, de enfrentar as transformações sociais e culturais pelas quais nossa sociedade está passando, uma forma de “naturalizar” esses lugares, reiterando incessantemente o binarismo quase de forma inconciliável” (PELÚCIO, 2014, p. 109).

Um dos espaços em que as divisões de gênero se tornam mais marcantes no ambiente escolar é o banheiro. É um espaço constantemente vigiado e disciplinado, sem, contudo, ser alvo de discussão, de diálogo aberto com as crianças e adolescentes. Promove-se uma pedagogia do policiamento desse espaço, de uma separação binária de gênero sem discussão a respeito:

Nossa pedagogia de gênero insiste que banheiros precisam ser separados porque ensinamos às meninas que meninos são perigosos e elas são presas fáceis; e ensinamos aos meninos que eles devem ser perigosos e ousados sexualmente.

Portanto, a discussão sobre banheiros não é sobre banheiros para homo e heterossexuais, mas sobre como ocupamos os espaços públicos a partir de um lugar de gênero. (PELÚCIO, 2014, p. 118).

Os espaços escolares são generificados. Em vez de serem espaços de desenvolvimento da pedagogia do policiamento, deveriam ser espaços de discussão. A escola é o espaço do conhecimento, da possibilidade de pensamento sobre tudo. A discussão sobre respeito ao corpo deve ser amplamente alvo de debates nos espaços escolares. A divisão binária dos banheiros deveria ser repensada, sobretudo a divisão de gêneros, em especial pela ideia da violência atribuída ao estereótipo do masculino como violento.

O que pretendemos nos momentos de formação docente é primeiramente evidenciar as várias práticas cotidianas que acontecem entre alunado e docentes para depois problematizá-las e desconstruí-las. Pensar no conceito de norma também é útil nesse processo. O que é a norma nessas práticas pedagógicas? Como ela impõe práticas pedagógicas? Quem a constrói? O que ela provoca nos processos de subjetividade?

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, desvia-se do modelo. Como tal, ela é, por regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma. (LOURO, 2000, p. 99-100).

A norma, em nossa sociedade, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbano, cristão, sem deficiência. Tudo o que não está nessas identidades passa a ser marcado, medicalizado, abjeto. O que se deve pensar, contudo, é que a norma é uma produção cultural. Ela pode ser tensionada, repensada, questionada, fraturada. Esse exercício poderoso de pensamento pode ser priorizado nas práticas pedagógicas com as crianças e adolescentes, porque a escola é o espaço privilegiado do livre pensamento e não o espaço do “pensamento único”.

Ao pensar a norma, o que ela provoca e seus efeitos, podemos nos perguntar como ela pode constituir corpos e sujeitos. Nessa direção, pensamos que os corpos não são somente biológicos, mas aparatos culturais e sobretudo espaços políticos. Além de tratar os corpos como eminentemente privados, es-

tamos lidando com ditames culturais, sociais, religiosos... enfim, políticos, que ditam como devemos viver nossos desejos, nossos gostos, nossos gestos. Não somos seres passivos diante dessas imposições; construímos nossas identidades em meio a esses campos de luta e disputa:

Onde devemos defecar ou urinar, com quem podemos nos casar, qual nome estamos autorizados a usar, quem pode ter quantos filhos desejar e quem não pode? Ao respondermos a estas perguntas, nos damos conta que todos esses temas relativos à sexualidade e ao gênero são antes questões de Estado que questões de biologia ou da conta de cada um, ou seja, o que ocorre no espaço privado e individualizado por excelência, o nosso próprio corpo, não escapa às normas coletivas e aos enunciados de poder. (PELÚCIO, 2014, p. 117).

Ao pensar e discutir teoricamente todos esses aspectos nos cursos de formação docente, não pretendemos fazer uma ‘caça às bruxas’ nas práticas de professoras e professores nas instituições educativas; pretendemos buscar elementos da prática para poder pensar o cotidiano escolar e ver que nem sempre essas temáticas são visibilizadas e compreendidas pelos/as docentes, que atuam profissionalmente nesse ambiente, e com isso problematizar tais práticas em momentos de formação docente, para que novas práticas sejam urdidas.

Muitos/as dos/as profissionais da educação não tiveram oportunidade de dialogar sobre essas temáticas e estudar esses campos teóricos em momentos de formação inicial ou continuada. Muitos/as se sentem coagidos/as e com medo de familiares das crianças e adolescentes (alunos/as) que dizem que esses assuntos não devem ser tratados nas instituições educativas. No entanto, não conseguem entender que o corpo das crianças está com elas naqueles espaços e eles pulsam sexualidade e gênero. São corpos desejantes, corpos sexuados e corpos generificados. Em vez de negar e tentar disciplinar os corpos (sem sucesso, em muitas das vezes!), propomos pensar com outras ‘chaves teóricas’ e analíticas.

Uma das possibilidades reflexivas é tentar entender que os corpos estão nas instituições educativas e que esses sujeitos necessitam ser pensados de formas diferenciadas. “Naturalizar ou assumir uma postura de pretensa neutralidade não faz com que os problemas desapareçam ou diminuam, mas podem nos fazer cúmplices voluntári@s de violências que podem terminar em evasão escolar” (PELÚCIO, 2014, p. 134). O desafio é repensar a função da escola,

da educação e da docência; pensar que o ato educativo ocorre na medida em que pensamos sobre as relações pedagógicas que ocorrem no jogo entre ensinar e aprender. Nesse jogo, estamos junto com os sujeitos pensantes, que têm corpos, que possuem desejos, desejos em saber de suas vidas, de seus corpos. Esse ser amplo e complexo é que estará conosco nesse labirinto da construção das teias de ensino-aprendizagem, num jogo constante entre linhas da vida e do conhecimento. Esse conhecimento perpassa a vida, o conhecimento de si, do/a outro/a e do mundo. Inúmeros são os desafios para a prática pedagógica e para os processos de formação docente! As crianças e os/as adolescentes estão o tempo todo nos pressionando a rever nossas posições, convicções e a nos provocar a tecer novos jeitos de ser docentes, de sermos gente, quiçá mais livres, sem tantas amarras!

As normas e discursos que envolvem gênero e sexualidade nos afetam como docentes em nossas práticas pedagógicas e na constituição de nossas identidades. Vide o caso do acadêmico, no último exemplo citado no início deste tópico, que falava sobre sua prática de estágio. Por ser do gênero masculino, era constantemente vigiado com relação às suas atitudes com as crianças. Esta é uma problemática vivida nos últimos anos de forma mais acirrada na formação docente. Alguns dizem que são proibidos de trocar as fraldas das crianças; outros, que não podem entrar nos banheiros com elas, não lhes podem dar banhos na Educação Infantil, nem manter qualquer proximidade física com elas. O que podem nos dizer essas práticas? A primeira questão de que esta é uma problemática exclusivamente vivida pelos acadêmicos homens. Nunca ouvi nada parecido em relação às acadêmicas. O que se está questionando é a presença dos homens, sobretudo com crianças pequenas, no espaço educativo. O corpo adulto masculino, do estagiário ou do professor, também não é aceito nas instituições educativas. Esse corpo é portador de uma sexualidade suspeita. É visto socialmente como alguém que não domina a sua sexualidade e que pode ser um agressor/violador sexual em potencial. Este discurso recorrente, essencialista e generalista, amplamente calcado no senso comum, coloca-os em eterna situação de suspeita. Isto não é sequer mencionado para as mulheres, embora também haja mulheres agressoras/violadoras sexuais. Mas isso não está em questão. O que se está em jogo é o pensamento de que o homem tem uma sexualidade exacerbada e sem controle. E isto deve ser repensado. Esta prática provoca violência simbólica nos corpos de homens,

e em suas subjetividades, nas instituições educativas que se sentem em eterna suspeita, simplesmente por serem homens e por terem uma ideia essencialista de que são seres que não ‘dominam’ sua sexualidade. Precisamos, mais uma vez, pensar mais detidamente sobre estas questões no âmbito das formações docentes e estender a discussão aos grupos de familiares das crianças para entender a presença masculina na escola sem estereótipos e preconceitos.

Pensar os corpos de crianças, alunos e alunas, e também os de professores e professoras, no meio escolar, nos parece premente para buscar construir um espaço mais democrático, acolhedor e protetor para todas as pessoas que ali convivem. Pensar em tudo isso nos cursos de formação docente poderá promover novas práticas e novas subjetividades docentes e discentes; novas tramas poderão ser entretidas nesse processo, mesmo sabendo de seus limites, tal como fez a moça tecelã. Mesmo depois que criou realidades, pôde desfazer-se das que não lhes fizeram bem, e começar tudo de novo, com novas cores, novas esperanças, novos desejos, novos fios de vida e de sonhos.

Resumo: Partindo da metáfora da Moça Tecelã, de Marina Colasanti, busco discutir o processo da educação para as sexualidades e gêneros na formação docente, inicial e continuada, buscando observar toda a complexidade, os desafios e perspectivas desses momentos formativos. Destaco duas questões prementes nesse processo: corpo e práticas pedagógicas. O corpo, historicamente, foi banido da escola, privilegiando o intelecto e tudo o que envolve a mente. Os corpos “desejantes”, curiosos, sexuados, genericados, diferentes, são constantemente disciplinados e educados na escola para conter sua sexualidade. Os corpos infantis, no entanto, resistem a esses imperativos da educação adultocêntrica. Por mais que se queira tirar gênero e sexualidade das instituições educativas, essas temáticas estão presentes nas práticas cotidianas. A educação dos corpos, dos gestos e atitudes de crianças e adolescentes ocorre seja pelo silenciamento, pela repreensão ou a negação. O que se busca nos momentos de formação docente é desnaturalizar essas práticas para poder entender que novas atitudes e práticas docentes os/as acadêmicos/as, professores/as cursistas poderão pensar para empregar em suas vivências com as crianças.

Palavras-chave: Formação docente. Educação para a sexualidade. Gênero.

Abstract: Starting from the metaphor of the book *Moça Tecelã*, Marina Colasanti, I try to discuss the process of education for sexualities, genders and differences in teacher training, initial and continuous, seeking to observe all the complexity, challenges and perspectives of these formative moments. I highlight two pressing issues in this process: body and pedagogical practices. The body has historically been banned from school, privileging the intellect and all that surrounds the mind. The “Desiring”, curious, sexed, generalized and different bodies are constantly disciplined and educated in school to contain their sexuality. Infantile bodies, however, resist these imperatives of adult-centric education. However much some people want to draw out gender and sexuality from educational institutions, these themes are present in everyday practices. The education of the bodies, gestures and attitudes of children and adolescents occurs through either silence, reprimand or denial. What is sought in the moments of teacher training is to denaturalize these practices in

order to understand what new attitudes and teaching practices the students, teachers and students can think to use in their experiences with children.

Keywords: Teacher training. Education for sexuality. Gender.

Referências

- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In: **Educação & Realidade**. N. 21(1), jan./jun., 1996.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Ilustrações de Demostenes Vargas e Bordados das irmãs Dumont. 1. reimp. São Paulo, SP: Global Editora e Distribuidora LTDA., 2007. (Coleção Marina Colasanti).
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. In _____. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.
- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: Miskolci, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In _____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009a.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2009b.
- XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012a.
- XAVIER FILHA, Constantina. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012b.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012c.

Recebido em Julho de 2017

Aprovado em Setembro de 2017